

LES COMPETENCES EMOTIONNELLES COMME COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT

La figure de leadership en pédagogie

Prof. Dr. Bénédicte Gendron¹

*1 Université Paul Valéry, Lirdef-Didactique&Socialisation, UM2,
Montpellier, France*

Résumé

Les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué depuis plus d'une dizaine d'années et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles évolutions, voire tensions venant perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifient l'activité enseignante. Dans ce contexte, les compétences émotionnelles constitutives du capital émotionnel de l'enseignant apparaissent comme des compétences professionnelles clés pour faire face à ces nouveaux défis et nouvelles exigences du métier.

Mots-clés :

Compétences émotionnelles, compétences professionnelles, capital émotionnel, leadership, style pédagogique.

I INTRODUCTION

Les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué depuis plus d'une dizaine d'années et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles évolutions, voire tensions. L'enseignement supérieur n'est pas épargné. Ainsi, au premier plan, les enseignants sont amenés à faire face à des publics d'élèves, d'étudiants plus difficiles, plus exigeants, plus souvent investis de droits que de devoirs et encore font face à un manque d'intérêt... auxquels s'ajoutent l'absence ou le déficit de reconnaissance voire la « déreconnaissance ». Autant de tensions nouvelles qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifient l'activité enseignante. Aussi, les enseignantes et enseignants sont-ils armés pour faire face à ses nouveaux contextes ? Sont-ils formés à ces nouveaux défis ? Particulièrement, les enseignants de l'enseignement supérieur sont-ils formés aux nouvelles exigences du métier corrélées à celles du marché du travail ? La figure du « maître » (enseignant, maître de conférences...) et son autorité instituée se voient remises en cause pour s'orienter vers des formes nouvelles d'enseignement, tout au moins des styles pédagogiques et de management des apprenants. Au « maître tout puissant»,

la figure de l'enseignant-leadership s'impose où des compétences émotionnelles développées s'avèrent de plus en plus nécessaires et constituent de réelles compétences professionnelles pour répondre aux nouvelles attentes sociales. Cette montée des exigences professionnelles nous rappelle que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. Précisément, dans cet article, il s'agit d'interroger les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles essentielles dans les métiers d'interactions sociales dont le métier d'enseignant. Nous tenterons de rapprocher les travaux en éducation, psychologie de ceux issus du « management des ressources humaines » (dans son acception française, Gendron, 2007d). Nous posons entre autres les questions suivantes : en quoi la figure de l'enseignant peut-être rapprochée de celle du manager-leadership ? Ou encore, que pouvons-nous apprendre des sciences du management et inversement pour améliorer nos styles pédagogiques (de formation et d'encadrement) ? D'abord, nous rendrons compte de la fin du modèle du « Maître » pour celui du « Leadership » pour ensuite nous intéresser aux compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant.

II DU « MAITRE » A L'ENSEIGNANT « LEADERSHIP »

II.1 La figure du « maître »

Si le savoir du « maître¹ » (enseignant, maître de conférences...) fut longtemps une source d'autorité, et en faisait un maître tout puissant avec son autorité instituée (Gendron, 2007a, e), il est devenu une ressource relative remettant en cause son pouvoir. Son pouvoir (basé sur le savoir associé à une autorité instituée) qui allaient de soi nécessite désormais parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. L'autorité se révèle au fondement de l'humain comme phénomène à la fois psychologique et relationnel (social), dans une triple signification indissociable du point de vue étymologique : être l'autorité (autorité statutaire - potestas), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise - auctor - et fait grandir l'autre - augere) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) (Obin, 2001). Elle repose sur une certaine forme de légitimité. Historiquement, la légitimité de l'autorité du « maître » était basée sur sa légitimité étatique (instituée) et scientifique. Aujourd'hui, un nouveau principe de légitimité « rationnelle négociée » émerge où l'autorité est fondée sur la compétence des individus et leurs négociations. En pédagogie, elle renvoie à la figure du médiateur décrit par Barnabé et Dupont (2001), appelé dans d'autres champs disciplinaires, entre autres celui des

¹ Il serait intéressant d'interroger aujourd'hui le sens du terme « maître » dans l'appellation des centres de formation des enseignants en France que sont les « IUFM ».

ressources humaines, le leadership. A l'autorité fondée sur le respect de la hiérarchie y est préférée celle fondée sur la mission morale, le dévouement et l'authenticité.

II.2 Styles pédagogiques

Barnabé et Dupont (2001), s'inspirant des modèles du management, dégagent plusieurs styles spécifiques dont le « médiateur » entendu comme le professeur dont la fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec l'apprenant, mais de faire en sorte que celui-ci développe un bon rapport avec le savoir. Ainsi défini, la matière enseignée n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne où l'apprenant devient un véritable auteur de son apprentissage, sans en être réduits à de simples produits ou objets d'apprentissage. Par sa position et par ses actes, l'enseignant suscite chez les élèves et étudiants certains comportements, certaines manières d'appréhender les choses. L'autorité est ici basée sur un climat de confiance et de partage où les notions et principes « être juste », « établir une relation de confiance », « mettre en avant et impliquer la personne », « respect » et « estime de l'autre et de soi »... ont un sens et une place légitime. Cette figure s'approche du style de « leadership démocratique » de Lewin, K. et ali.. (1939) dans leurs travaux réalisés sur les interrelations sociales. Ces chercheurs ont mesuré l'impact du style de leadership sur le comportement des enfants, leur productivité et l'atmosphère du groupe. Ils montrent la supériorité du style démocratique sur le laisser-faire totale ou sur le style autoritaire².

II.3 Figures de leaderships : du manager à l'enseignant

Managers transactionnel et transformationnel : du technocrate au leadership

Dans les modèles du management, le leader (Gendron, 2007d, e) se distingue du gestionnaire ou technocrate, lequel a des capacités pour l'administration, sans pour autant « mener » le groupe, l'organisation ou le pays à un autre stade de son développement. Le terme de « leadership » est un terme emprunté à l'anglais qui définit la capacité d'un individu à mener ou conduire d'autres individus ou

² Leadership autoritaire : les décisions concernant le travail et l'organisation du groupe sont prises par le responsable seul, au fur et à mesure de l'évolution des activités. Elles ne sont ni justifiées, ni explicitées par rapport à une progression. Les critères d'évaluation ne sont pas connus. Enfin il reste à l'écart de la vie du groupe, n'intervenant que pour canaliser le travail ou faire des démonstrations en cas de difficulté. Leadership laissez-faire : après avoir précisé les moyens et le matériel dont dispose le groupe, il adopte un comportement passif. Le groupe jouit donc d'une totale liberté tout en sachant qu'il peut néanmoins faire appel au responsable. Ce dernier ne juge ni n'évalue. Sa présence est amicale mais il n'intervient qu'à la demande, prenant un minimum d'initiatives.

organisations dans le but d'atteindre certains objectifs. On dira alors qu'un leader est quelqu'un qui est capable de guider, d'influencer, d'inspirer et de favoriser le changement et l'engagement actif des « acteurs » dont il a en charge. En cela, il se distingue du technocrate ou gestionnaire qui caractérise le manager transactionnel. Pour celui-ci, la relation est centrée sur l'accomplissement des tâches et le contrôle des résultats. Si un rapprochement peut-être fait entre ce dernier et l'enseignant traditionnel pourvu d'une autorité instituée, focalisé sur les programmes, centré sur la tâche et le résultat, le leadership, en revanche, se rapproche de la figure du manager transactionnel correspondant aux attentes sociales auxquelles doivent aujourd'hui répondre les enseignants dans leurs pratiques. Le manager transformationnel, figure du leadership, met l'accent sur la « relation » qui l'unit à ses collaborateurs. Un comportement leadership induit un processus de transformation chez le collaborateur ou l'élève, l'étudiant ou l'apprenant. Le leader a la capacité de transcender la situation en imposant une vision et de modifier en conséquence le comportement de leurs suiveurs pour en faire de véritables agents de changement. Ce n'est ni l'institution, ni le charisme qui fonde l'autorité du leader, mais le fait qu'il « serve » les personnes autour de lui. Cinq facteurs décrivent ses comportements : le charisme, la vision, l'inspiration de la motivation, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée.

L'enseignant au leadership éthique

Si les modèles de managers d'entreprise apportent un éclairage sur les styles de management, et permettent des rapprochements avec les figures de l'enseignant, ils s'en distinguent cependant dans les finalités. Rapporté au monde de l'éducation et de la formation, le leadership enseignant se distingue du leader transformationnel dans son objectif final. Sans le respect ni la reconnaissance de la dignité de la personne, on ne peut pas parler de leadership. En cela, le leadership de l'enseignant doit être alors qualifié de leadership éthique. Au-delà de la transformation de l'organisation et de ses membres qu'il peut susciter, le leadership éthique travaille activement à ce que chaque personne puisse croître dans tout son être et à ce que l'organisation bénéficie de cette croissance globale des personnes concernées. Le leadership éthique met au centre la dimension de l'équité, les valeurs humaines et le sens de la vie et du respect humain. Au-delà de ses fonctions premières ou tâches prescrites, il est au service de la personne et se destine avant tout à l'amélioration du bien-être moral des personnes d'une communauté, quelle que soit la forme de celle-ci. Le leadership éthique est moins susceptible de commettre des abus ou de s'écarter des valeurs éthiques par rapport au manager transformationnel qui ne fonde pas son action sur la notion de service. Le leader éthique ne cherche pas à être servi par autrui, au contraire, il est là pour servir les personnes autour de lui. En cela,

l'enseignant-leadership éthique se distingue du seul manager transformationnel car la notion de service se trouve au coeur de sa vision du leadership (Greenleaf, 1970).

III LE CAPITAL EMOTIONNEL : LES COMPETENCES EMOTIONNELLES COMME COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT

Les théories portant sur les caractéristiques des leaders s'attachent au caractère moral du leader, à sa disposition vertueuse à faire le bien. La maîtrise de soi, le courage, l'intégrité, l'honnêteté, la justice, la sociabilité, etc. sont autant de savoir-être à développer du fait qu'elles participent aussi de l'excellence du citoyen. Ces caractéristiques renvoient aux compétences émotionnelles et la compétence du leader au modèle de la compétence des « 3S ».

III.1 Les compétences du leader ou le modèle de compétence des « 3S »

Au-delà des savoirs et savoirs faire, les caractéristiques personnelles les plus importantes du leadership, correspondent au savoir-être référant à des compétences comportementales (émotionnelles personnelles et sociales). Gendron (2007e) propose un modèle tridimensionnel des « 3S : Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être » pour définir la « compétence ». L'enseignant ou le formateur doit répondre aujourd'hui selon Gendron à ces trois dimensions du savoir pluriel, et qui définissent le formateur ou l'enseignant « leadership ». L'essence même du leadership repose sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste, mais relève de la compétence de la personne. Le leadership fait implicitement référence à la capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs suivis. Précisément, il repose sur l'habileté à mobiliser au sein d'un groupe les divers détenteurs d'influence. De manière générale, il est le "moteur" du groupe ; il anime et répartit le travail, il a la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'actions, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe, il est le garant de l'unité du groupe et le représente à l'extérieur. La personne leadership est décrite comme dotée d'un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, implication, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis, etc.), d'une connaissance de soi et une confiance personnelle, une capacité de souplesse, d'adaptation, et d'apprentissage, une intégrité, une éthique personnelle et le sens des responsabilités, des valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres (internes et externes). Ces caractéristiques du leadership réfèrent entre autres à des compétences professionnelles, les compétences émotionnelles.

III.2 Compétences émotionnelles : compétences professionnelles

Parmi les multiples modèles de l'intelligence émotionnelle en psychologie, le modèle de Goleman et Cherniss (2001) dépasse le débat sur la notion polémique d'intelligence par une approche par les compétences. Le modèle est décliné autour de quatre concepts principaux de compétences émotionnelles. Le premier, la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits.

Fig. 2 Compétences émotionnelles (traduit de Cherniss & Goleman, 2001)

COMPETENCE EMOTIONNELLE PERSONNELLE	COMPETENCE EMOTIONNELLE SOCIALE
Auto-évaluation ou Conscience de soi Connaissance de soi Estime de soi Confiance en soi ...	Conscience Sociale Empathie Service des autres Conscience de l'organisation ..
Auto- Régulation ou Maîtrise de soi : Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité...	Aptitudes sociales de communication : Aider les autres Motiver Communication Savoir gérer des conflits Accompagner Initier le changement Construire des liens Travailler en équipe ...

Source : Gendron B. (2007e).

III.3 L'essentiel capital émotionnel de l'enseignant

« Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles inhérentes à la personne utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel,

participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale » (Gendron, 2004/2007). Il fait partie du capital humain au sens large. Revêtant de multiples facettes, ce dernier recouvre différents types d'investissement (éducation, santé, mobilité...) qui augmentent la capacité productive de la main-d'œuvre. Les compétences émotionnelles relevant des compétences psychosociales font partie des compétences utiles au travail. Cependant, elles restent encore peu prises en compte dans les modèles traditionnels d'économie du capital humain. Echappant à la mesure, leurs impacts demeurent sous-évalués et elles restent sous-valorisées alors qu'elles sont essentielles pour l'exercice des métiers émotionnels comme le métier d'enseignant. D'ailleurs, les transformations de l'activité enseignante ont mis en exergue ces compétences jusque-là peu considérées ou peu valorisées. Entre autres, la massification universitaire et l'hétérogénéité des publics dans certains établissements ainsi que les exigences du marché du travail font que la formation et l'animation des communautés éducatives reposent davantage sur les compétences d'écoute, de communication, de gestion de conflit, de travail collaboratif... Ces compétences renvoient aux compétences émotionnelles décrites dans les modèles d'IE. Se connaître, savoir gérer ses émotions, comprendre celles des autres... font partie des compétences nécessaires, dans le métier d'enseignant. Nombre de travaux montrent que ces compétences permettent de meilleures relations interpersonnelles, participent au maintien d'un climat propice au travail et améliorent la résilience des personnes. D'ailleurs, les programmes de promotion de la santé et de prévention des risques incluent à leur base le développement de ces compétences (Durlak, 2003, Masserey, 2006).

Si les approches du travail émotionnel en sociologie (Hochschild, 1983) s'intéressent aux conditions et contextes de travail et celles de l'intelligence émotionnelle en psychologie aux actions et réactions du travailleur et à ses modes de fonctionnement psychologique (Cherniss et Goleman, 2001), pour l'économiste des ressources humaines, celles-ci se complètent plus qu'elles ne s'opposent du fait que le concept de « compétence » combine les deux dimensions. En effet, la compétence se « reconnaît » à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature (Gendron, 2004). Et, l'activité enseignante, du fait de la dimension émotionnelle du travail, suppose des compétences émotionnelles (Gendron, 2008). Pourtant essentielles dans l'exercice de certaines activités, particulièrement dans les métiers relevant du travail émotionnel dont fait partie l'activité enseignante, elles jouent néanmoins « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement des personnes et influence leur performance personnelle et professionnelle. Aussi, leurs retombées plurielles personnelles et collectives sur la performance, le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage... en font un véritable capital : un capital émotionnel© (Gendron, 2008). Des travaux montrent qu'elles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'autres confirment que les

meilleurs programmes de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Au-delà des retombées personnelles, les compétences émotionnelles de l'enseignant profitent à l'activité d'enseignement. En effet, l'enseignant-leadership, compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer le capital émotionnel de ses élèves. S'inscrivant dans la sphère du capital social, la constitution de ce capital émotionnel "équilibré" est d'une part à la base d'une socialisation démocratique possible et participe à celle-ci et autorise la constitution du capital humain (Gendron, 2004).

Du point de vue professionnel, Carl Rogers (1976, p. 163 Liberté pour apprendre) préconisait déjà le facilitateur comme style d'enseignant, un enseignant empathique qui sache accepter « aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe ». Les compétences de communication, entre autres, sont essentielles dans des fonctions d'accompagnement et d'encadrement de personnes, d'équipes, d'élèves... Egalement, Mialaret soulignait en 1977 l'importance des résonances affectives mais surtout de l'établissement d'une « authentique communication » dans les métiers d'éducateur : « Il est indispensable que l'enseignant connaisse les moyens d'établir cette communication sans laquelle ni son enseignement, ni son éducation ne pourront atteindre leurs buts » (Mialaret, 1977, p. 11). Ces attitudes pédagogiques de l'éducateur « l'ouverture à la communication, le désir d'accepter l'autre et le désir de le comprendre » (Mialaret, 1977, p.111) renvoient particulièrement aux compétences émotionnelles sociales. Ce sont également ces compétences que l'on trouve essentiellement développée dans les figures dites de « leadership » (définies ci-avant « modèle des 3S ») et que doivent détenir ou qui devront être développées de plus en plus chez les personnes en charge de fonctions éducatives ou de formation (enseignants, éducateurs, formateurs...) pour faire face aux attentes sociales. Des carences en compétences émotionnelles des enseignants dans les rapports humains peuvent en effet diminuer leurs performances ainsi que celles de l'ensemble des personnes qu'ils encadrent. A l'inverse, un enseignant au profil de leader, c'est-à-dire aux compétences émotionnelles développées comme le montrent Den Brok, Fisher, et Scott (2005) peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance de ses élèves ou étudiants. Peters, Grager-Loidl et Supplee (2000), soulignent que l'organisation de l'enseignement et la personnalité des enseignants sont les deux facteurs principaux qui influencent la réussite scolaire de l'enfant.

V CONCLUSION

Enfin, les compétences émotionnelles font partie des compétences clés de l'OCDE (2002) « permettant aux personnes de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et contribuant à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société ». Les travaux en neurosciences, en psychologie, en sciences de l'éducation ou encore en économie démontrent leur importance. Etant donné les effets et retombées plurielles personnelles, sociales et professionnelles, l'ensemble de ces compétences constitue un véritable capital qu'il importe de développer autant du point de vue des compétences professionnelles de l'enseignant que des compétences de base chez les élèves.

RÉFÉRENCES

- Barnabé E. et Dupont P. (2001), Le leadership pédagogique - Une approche managériale du style d'enseignement, in Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation, *Éducation et francophonie*, Volume XXIX, No 2, automne 2001.
- Bush, T. and Coleman, M. (2000), *Leadership and Strategic Management in Education*, London: Paul Chapman Publishing.
- Den Brok P., Fisher, D., Scott, R. (2005), The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes, *International Journal of Science of Education*, Vol. 27, n°7, June, pp. 765-779.
- Dion M. (2005), *Le leadership éthique et la transformation des organisations* – Éditions GGC, 2005, 133 p.
- Durlak J-A., Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds.) (2003), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion*, p. 61-69, New-York: Kluwer.
- Cherniss C. & Goleman D. (eds.) (2001), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gendron B. (à paraître 2008), « Capital émotionnel et éducation », *Dictionnaire de l'éducation*, Van Zanten A. (dir.), Paris : PUF.
- Gendron B. (2007e), *Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant : Un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle*, Acte du Colloque Cerfee-Lirdef, Compétences et socialisation, Montpellier, 2007, septembre, 10 p.
- Gendron B. (2007d), « Le management éducatif... éclairage sur la notion », *Éducation & Management*, n° 34, p. 59-65.

- Gendron B. (dir.) (2007c), Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel, *Cahiers du Cerfee*, n°23, Montpellier : PULM.
- Gendron B. (2007b), *Emotions et Compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?*, Symposium présenté au Congrès de l'AREF, Strasbourg.
- Gendron B., (2007a), « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », *Cahiers du Cerfee*, n° 22, Montpellier : PULM.
- Gendron B. (2004), "Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne.
- Greenleaf, R.K. (1970). *The servant as leader, Massachusetts*, The Robert K. Greenleaf Center.
- Heckman J. & Lochner L. (2000), Rethinking Education and Training Policy: Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy," in S. Danziger and J. Waldfogel (eds.), *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, New York: Russell Sage Foundation, pp. 47-8.
- Hochschild, A. (1983), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates . *Journal of Social Psychology*, 1939, 10: 271-279
- Masserey, E. (2006), Education à la santé, prévention et/ou promotion de la santé. *Revue médicale suisse*, 2(69), p.1514-1516.
- Mayer J., Roberts R. & Barsade G. (2008), Emerging Research in Emotional Intelligence, *Annual Review of Psychology*, 59.
- Mialaret, G. (1977), *La formation des enseignants*, Que Sais-Je ?, Paris : PUF.
- Ocde-Deelsa (2002), Définitions et sélection des compétences, Fondements théoriques et conceptuels, *DEELSA/ED/CERI/CD*. n°9, Paris : Ocde.
- Obin J.P. (2001), *L'autorité dans les relations maître-élèves* », in *Administration et éducation*, n°3 (91), Acte du, XXIIIème Colloque national de l'A.F.A.E., 16-18 mars, troisième trimestre, p. 71,72.
- Rogers C. (1976), *Liberté pour apprendre*, Paris: Dunod.
- Peters, W. A. M ; Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in Gifted Children ans Adolescents: Theory and Practice. In K. A. Heller et ali.(Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford : Elsevier Science.